

# LE SENS DE L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE EN LYCÉE PROFESSIONNEL UNE RECHERCHE AUPRÈS D'ÉLÈVES DE CAP ET DE BEP

AZIZ JELLAB

**I** e nombreuses recherches sociologiques ont traité du système scolaire sous l'angle d'interrogations au premier rang desquelles on trouve la problématique des inégalités sociales face à l'École et des relations complexes entourant celle-ci et ses finalités (Charlot, 1987). Mais suffit-il d'étudier l'institution scolaire à l'aune de ses relations avec les univers sociaux et culturels pour en saisir le fonctionnement ? C'est sans doute la découverte de l'acteur (Dubet, 1994) et plus encore, l'étude des configurations complexes engageant des histoires subjectives et des contextes institutionnels (Dubar, 1991) qui invitent à la nécessité de penser l'expérience scolaire en se plaçant aussi du point de vue des élèves, posés comme sujets à la fois singuliers et sociaux (Charlot, 1997). Interroger le sens que les élèves de lycée professionnel donnent au fait d'aller à l'École et d'apprendre, c'est aller au-delà de la thématique de la socialisation et questionner la dialectique expérience scolaire et apprentissage. Ainsi, loin de subir leur scolarité et de se soumettre à « l'ordre des choses »

(Grignon, 1971), les élèves se mobilisent, même partiellement, pour redéfinir les termes de l'interaction entre leur histoire et le contexte plus que scolaire que constitue le LP.

## **UNE APPROCHE QUI ALLIE L'HISTOIRE DE L'ÉLÈVE ET LE CONTEXTE SCOLAIRE**

Notre problématique s'articule autour du rapport aux savoirs en lycée professionnel : il s'agit de saisir le sens que l'élève donne aux savoirs scolaires et professionnels, de cerner la nature des apprentissages qu'il pense effectuer et les raisons qui expliquent sa mobilisation (ou non) sur les contenus enseignés (Jellab, 2000 ; 2001, a ; 2001, b). En centrant notre investigation empirique sur le rapport aux savoirs enseignés, il s'agissait de voir jusqu'à quel point les élèves s'imprègnent de leur expérience et en quoi celle-ci fait apparaître le versant objectif (ou contextuel) et la composante subjective (ou

biographique) des apprenants. La recherche menée auprès d'élèves de CAP et de BEP montre que la mobilisation sur les savoirs scolaires et professionnels est toujours liée à un « événement », à un « changement » que l'apprenant vit ou perçoit dans l'univers des rapports sociaux et symboliques avec lesquels il est en dialogue. Ainsi, les nombreux élèves disant mieux réussir en LP qu'au collège nous apprendront également qu'ils se perçoivent comme « adultes », « responsables », qu'ils connaissent des « copains faisant des études supérieures », etc. On voit ainsi que le changement ne tient pas seulement à la transition collège/LP : il renvoie aussi à la confrontation avec de nouvelles activités, une confrontation qui associe fortement la construction d'un savoir « professionnel » (ou l'apprentissage du « métier ») au devenir adulte. Mais ces énoncés normatifs tels que « devenir adulte » et « autonome » ne sont pas étrangers aux propos des enseignants de LP qui sont majoritaires à effectuer un rapprochement entre apprendre un métier et grandir. Aussi, le sens que les élèves de LP donnent à l'École, aux savoirs enseignés est fortement lié à leur subjectivité en évolution ; mais ce sens, s'il porte l'impact de leur biographie n'en est pas moins traversé par les discours et les pratiques spécifiques au contexte de scolarisation. Celui-ci mobilise sur des activités qui donnent à voir des « manières de faire », « des façons d'être » et des postures de « travail ».

### **TENIR COMPTE DU CONTEXTE POUR SAISIR LE RAPPORT AUX SAVOIRS : FORME SCOLAIRE ET FORME PROFESSIONNELLE**

La plupart des recherches traitant du sens des savoirs proposent une approche assez « faible » du contexte scolaire. Si l'on montre qu'une part importante des « nouveaux lycéens » éprouvent des difficultés à décoder les normes scolaires, et partant, à cerner les enjeux du travail scolaire (Barrère, 1997 ; Bautier, Rochex, 1998), le contexte et son mode de fonctionnement ne sont que peu interrogés. Or, de notre point de vue, on ne peut dissocier l'expérience scolaire d'une mise en exergue des spécificités du contexte dans lequel les élèves sont mobilisés. C'est également à partir d'une analyse de ce contexte que l'on peut comprendre pourquoi, à la différence des formations où prédomine la forme scolaire,

les élèves de LP peuvent réussir sans « objectiver » les savoirs et les valoriser en eux-mêmes.

Le LP a cette particularité d'être « ouvert » sur les milieux professionnels et partant, les savoirs qui y sont dispensés sont partiellement portés sur l'apprentissage d'un métier ou d'un corps de métiers (Agulhon, 1994). Ce qui définit l'École historiquement, c'est l'instauration d'un espace d'apprentissage éloigné de la « vie », de l'expérience quotidienne comme expérience première. Cette forme scolaire (De Queiroz, 1995) où les savoirs sont décontextualisés et ne valent que pour être appris ne suffit pas à qualifier les savoirs enseignés en LP. Les élèves sont confrontés à des savoirs technologiques – qui désignent des contenus procéduraux, des démarches intellectuelles à entreprendre pour concevoir, organiser et réaliser des activités professionnelles – et professionnels (en atelier, en pratique, en stage). Aussi, le LP constitue-t-il un contexte d'alternance entre des savoirs généraux et des savoirs technologiques et professionnels, une alternance qui combine deux formes : une forme scolaire et une forme professionnelle. Au LP, la « coupure d'avec le réel » (Demailly, 1991) est relative : travailler en atelier, utiliser une machine de nettoyage des sols, c'est apprendre des postures et des « connaissances pratiques » directement opérationnelles en situation professionnelle.

### **LES ÉLÈVES DE LP ET LE SENS DE L'APPRENDRE : LES ENSEIGNEMENTS D'UNE RECHERCHE EMPIRIQUE**

Notre recherche, centrée sur le rapport aux savoirs scolaires et professionnels chez des élèves de CAP et de BEP, a pris différentes étapes. Nous avons administré un questionnaire exploratoire à des élèves scolarisés dans un LP tertiaire. Ce questionnaire amenait les élèves à réfléchir et à répondre aux questions suivantes : « Que penses-tu avoir appris à l'école depuis que tu es élève ? », « Que penses-tu apprendre au LP ? », « À quoi ça sert de venir à l'école ? » et « As-tu un projet d'avenir que tu souhaiterais réaliser ? ». Environ 200 questionnaires ont été recueillis.

Dans une deuxième étape, nous avons conduit des entretiens avec des élèves. Nous avons veillé à ce que les élèves soient scolarisés dans différentes spécialités de CAP et de BEP de façon à ce que leur profil soit « significatif »

de la scolarité en LP. De type « biographique », les entretiens étaient centrés sur ce que l'élève pense avoir appris et apprendre à l'école, sur ses expériences scolaire et extra-scolaire. Les enseignements du questionnaire nous ont amené à insister sur le statut des matières, sur les manières d'apprendre, sur les finalités des enseignements, etc. Si la perspective théorique est de poser l'existence d'une singularité sociale – l'élève est alors considéré comme synthèse originale d'une histoire sociale –, le déroulement des entretiens était influencé par les entretiens antérieurs de sorte que l'on pouvait « écouter » et relancer l'interlocuteur à la lumière de ce qu'il formulait et des échos entendus auprès d'autres élèves. Une quarantaine d'entretiens ont été conduits (22 filles et 18 garçons).

### **LA TENSION « APPRENDRE POUR AUJOURD'HUI » ET « APPRENDRE POUR PLUS TARD »**

Baucoup d'élèves écriront et diront « apprendre au LP pour plus tard ». Venir au LP, c'est « préparer un diplôme pour l'avenir ». Les savoirs scolaires sont décrits de manière très générale et parfois vague. Peu d'élèves font référence aux savoirs comme objets formateurs de soi. Cependant, et les entretiens le confirmeront, c'est l'association de l'École aux savoirs généraux (ou décontextualisés) qui explique la référence à un plus tard : apprendre et réussir en français, en mathématiques ou en histoire, c'est surtout pour « obtenir un diplôme et se débrouiller dans la vie ». Tandis que les savoirs professionnels et surtout « la pratique » désignent ce que l'on « apprend maintenant », la plupart des élèves valorisant davantage les contenus ayant trait à l'apprentissage du métier.

### **ALTÉRITÉ ET EXPÉRIENCE SCOLAIRE**

On ne peut séparer l'expérience scolaire des rapports et des interactions engageant les sujets avec autrui. Cet autrui renvoie à trois entités – et contextes – différents : les enseignants, les camarades et la famille. Des enseignants, les élèves attendent qu'ils leur « apprennent » les cours et les manières de faire pour maîtriser des tâches et des activités. Mais une partie des élèves rencontrés – notamment les élèves de BEP – font état de la nécessité d'« être motivé » par les enseignants, une motivation qui permet de soutenir l'attention et l'effort de réussite. Aussi, et même s'ils sont nombreux à s'en remettre aux « bons profs » pour expliquer leur mobilisation sur les

savoirs, les élèves insistent aussi sur le degré d'implication de l'apprenant pour réussir. Cependant, nous avons aussi observé que les attentes des élèves variaient selon qu'ils soient garçons ou filles – celles-ci valorisent surtout les compétences pédagogiques, tandis que ceux-là attendent de l'enseignant un enseignement jalonné par des moments de rupture et de discussion autour des « choses de la vie » – ; les attentes sont aussi fonction de la spécialité : dans les sections industrielles, les élèves sont attentifs au savoir-faire – proche de ce qui se joue entre l'élève et le tuteur lorsqu'il effectue un stage en entreprise – alors que ceux des spécialités tertiaires exigent de l'enseignant qu'il leur « explique » les procédures et la démarche intellectuelle spécifique à telle ou telle mission. L'expérience familiale participe aussi du sens que les élèves donnent aux savoirs ainsi que de la manière et des raisons de se mobiliser. L'influence de la famille n'est pas seulement observable sous l'angle de la mobilisation parentale ou des « styles éducatifs » (Lautrey, 1980). Le rôle de la famille s'apprécie aussi dans ce rapport à la fois complexe et dialectique entre l'apprenant, sa scolarité et la dynamique des interactions construites au quotidien. Ainsi, non seulement on observe que les « choix » de telle ou telle spécialité sont inscrits dans des filiations parentales au sens large mais aussi, que l'intérêt porté à tel ou tel contenu scolaire traduit un dialogue entre sa subjectivité scolaire et son histoire sociale. Mais l'on observe également que l'appropriation de nouveaux contenus scolaires et professionnels contribue à façonner le regard que l'élève porte sur lui-même et à redéfinir les termes des rapports l'engageant avec son milieu familial. Si pour de nombreux élèves de LP, « réussir, c'est devenir quelqu'un », il s'agit bien de donner à voir que réussir, c'est non seulement maîtriser des contraintes scolaires mais aussi, exister autrement aux yeux des parents (ce qui explique pourquoi de nombreux enseignants de LP valorisent la pratique et la « fabrication » d'objets que les élèves amènent chez eux, façon de lutter contre l'épreuve ou le sentiment d'échec). Parfois, l'expérience et le discours familial mettent les élèves devant des paradoxes. Ainsi, cette élève de CAP « industrie maille et habillement » dira-t-elle : « Je suis un peu larguée par les élèves, elles vont vite dans la couture et ma mère me dit : “Que veux-tu Séverine, tu essaies de faire de ton mieux, mais c'est vrai que tu es limitée” ».

La troisième entité participant du sens de sa scolarité est celle des camarades, qu'ils soient de la classe ou de la vie

(ou la cité). Ainsi, si les élèves disent majoritairement apprendre en classe ou en pratique – ils sont rares à effectuer des devoirs chez-soi –, c'est aussi parce qu'ils semblent attentifs au travail des camarades. « Voir comment les autres font et travaillent », « essayer de réfléchir ensemble quand on est en pratique », « comparer le travail fait avec celui des copines »... désignent des postures dans lesquelles le rapport aux savoirs procède du rapport que les autres entretiennent avec les contenus et les exigences. C'est aussi sur fond d'une tension entre les enseignements – et donc les enseignants – et les apprentissages que prennent sens l'interaction avec les camarades et le rapport aux savoirs. Ainsi, Johann, élève de deuxième année de CAP « construction d'ensembles chaudronnés » dira : « Avec le prof de dessin, on se demande ce qu'il nous veut avec ses cours, on ne comprend rien et avec les autres élèves, on a discuté avec le prof pour faire autre chose ou pour qu'il nous explique ».

Hormis les camarades d'école et les copains de la cité, les relations appartenant à la vie amoureuse peuvent contribuer à transformer le sens et le degré d'implication du sujet sur les contenus enseignés. Ainsi, faire la connaissance d'un copain scolarisé à l'université ou rencontrer une copine effectuant des études en lycée général et technologique expliquent parfois – sans être le seul déterminant mais en étant l'événement qui précipite – la mobilisation et ce que élèves et enseignants nomment le « déclic ». C'est sans doute ce constat qui nous amène à postuler avec B. Charlot (1999) que le rapport au(x) savoir(s) est toujours traversé par le rapport aux autres et au monde. On perçoit aussi que ces rencontres et interactions avec autrui participent à un travail de signification dans lequel le sujet tente de maîtriser aussi bien son rapport au monde que les rapports sociaux de domination, des rapports où « savoir, c'est aussi montrer que l'on sait » et « comprendre le monde dans lequel on vit ».

## LA CLASSE, LA PRATIQUE ET LA LÉGITIMITÉ DES SAVOIRS

L'élève de lycée professionnel connaît une double alternance : celle qui concerne les savoirs scolaires (ou la classe) et les savoirs professionnels (en atelier, en pratique) ; et celle qui concerne le LP et les entreprises dans lesquelles les élèves effectuent des stages d'une durée variable (de 6 à 12 semaines, sur une durée de deux ans). Aussi, si la tension majeure que connaissent les

élèves de LP est celle des relations peu établies et toujours à construire entre les savoirs décontextualisés et les savoirs professionnels, c'est aussi parce que la surestimation – institutionnelle et sociale – de l'apprentissage « manuel » conduit de nombreux élèves à valoriser le « vrai » et le « concret ». Ainsi de cet élève de BEP qui dira aimer « le lycée professionnel parce qu'on y fait des stages en entreprise » ! La séparation – voire l'opposition – entre les savoirs décontextualisés et les savoirs professionnels est très manifeste chez les élèves. Pour les élèves rencontrés, l'École s'identifie à un univers de contraintes et à des contenus parfois « peu intéressants ». Deux logiques apparaissent dans ce raisonnement : une logique qui critique les savoirs en les posant comme « inutiles », « abstraits » et éloignés d'un usage professionnel ou pratique (un enseignement tel que « vie sociale et professionnelle » intéresse souvent les élèves parce qu'il « parle de la vie ») ; une logique qui s'interroge sur la légitimité de certains enseignements, jugés peu formateurs et en tout cas, n'apparaissant pas comme un moyen permettant de comprendre et de « conceptualiser » l'action. Ainsi, si le repassage ou la cuisine en collectivité ne sont pas promus au statut de savoirs technologiques, c'est parce que l'élève n'y voit que l'expression de tâches dont l'appropriation n'impliquerait pas un travail de distanciation.

## FORMES DE RAPPORT AUX SAVOIRS ET INTERROGATIONS ÉPISTÉMOLOGIQUES

Le travail de terrain et l'analyse de ce que disent, mais aussi de ce que font les élèves de CAP et de BEP nous ont permis de dégager quatre formes de rapport aux savoirs : une *forme réflexive* qui spécifie les élèves valorisant les savoirs généraux et manifestant une faible mobilisation sur les savoirs professionnels ; une *forme de rapport pratique aux savoirs*, les sujets investissant surtout les savoirs préparant au « métier » et ne considérant les savoirs décontextualisés que comme contenu obligatoire et peu formateur de soi ; une *forme intégrative-évolutive* qui qualifie les élèves se mobilisant sur l'ensemble des savoirs et construisant une cohérence entre les différents contenus (cette forme définit les élèves qui parviennent à percevoir qu'apprendre et savoir, c'est maîtriser des situations professionnelles en

même temps que maîtriser des rapports sociaux de domination). Enfin, une *forme de rapport désimpliquée* aux savoirs caractérise les élèves ne se mobilisant sur aucun contenu, des élèves qui adoptent souvent une logique conflictuelle, les conflits avec l'institution scolaire faisant « écran » sur les savoirs.

Au terme de notre recherche traitant du rapport aux savoirs chez les élèves de I.P, des questions épistémologiques émergent et restent à travailler. D'abord, pour ce qui est du statut du « singulier » en sociologie. Certes, les élèves ne sont pas le produit d'une détermination sociale et institutionnelle puisqu'ils sont capables de construire des logiques variées et leur devenir n'est pas le produit de la seule socialisation familiale ou de leur habitus primaire. Nous avons aussi observé dans des recherches antérieures portant sur l'insertion des jeunes que les histoires biographiques révèlent des différences au sein d'une même famille, ce qui invite à supposer que c'est moins le capital culturel qui est en lui-même déterminant que ce que les individus en font au rythme de leur rencontre avec divers contextes (Jellab, 1997 ; 1998). Mais la singularité sociale est aussi expérience collective puisque ce que disent les élèves de leur scolarité manifeste l'existence de régularités entre les histoires, et partant, invite à un constant aller et retour entre ce qui est typique et ce qui est spécifique aux apprenants. Mais apprendre implique de se mobiliser et d'être porteur d'un désir. La question du désir n'est que peu abordée en sociologie, alors que l'on peut supposer qu'il ne peut y avoir de désir qu'inscrit dans des rapports sociaux qui le rendent possible. La lecture des histoires sociales et scolaires des élèves de LP montre qu'ils sont en constant dialogue avec l'institution, avec les savoirs mais aussi avec eux-mêmes, en tant que sujets sociaux ayant un statut et une identité spécifiques au sein du milieu familial. Pour autant, si l'on évoque le rôle de la famille dans les formes de rapport aux savoirs et dans les manières de se mobiliser, il faut considérer que cette famille n'est pas entité en soi. Elle ne s'identifie pas à un champ. Elle se définit à son tour comme un ensemble de rapports économiquement et culturellement situés. Ainsi, lorsque Carole, élève de CAP « café-brasserie », évoque son père et la volonté de réussir là où il n'aurait pas réussi, nous ne pouvons considérer son désir d'apprendre – même si elle dira ne pas être « une fille à maman avec ses lunettes en train de lire tout le temps » – que parce qu'elle est inscrite dans des rapports socio-

familiaux où désirer réussir, c'est donner à voir et réaliser un projet à composante familiale et personnelle à la fois. La singularité de l'expérience sociale, si elle rend compte des dynamiques subjectives et des épreuves face aux situations sociales n'en reste pas moins soumise à un ordre interactionnel et intersubjectif que l'analyse sociologique révèle. Mais on conviendra avec B. Lahire que la question de la singularité n'est pas sans heurter les schémas totalisants en sciences sociales : « ... les sciences sociales ont longtemps vécu sur la vision homogénéisatrice de l'homme en société. Même lorsqu'ils admettent la multiplicité des expériences vécues ou des "rôles" intériorisés par l'acteur, les chercheurs présupposent souvent que, derrière cette multiplicité, une unité fondamentale (un "soi" cohérent et unifié) est tout de même à l'œuvre » (1999, p. 31). Aussi, et si nous nous en tenons aux enseignements dégagés à partir de l'expérience des élèves de CAP et de BEP, nous pouvons soutenir que les formes de rapport aux savoirs sont l'aboutissement d'un processus complexe dans lequel la famille, l'école, le groupe de pairs interviennent comme influence et non comme détermination. Cette influence suppose l'existence d'expériences antérieures et actuelles qui se rencontrent et se confrontent et à travers lesquelles le sujet-apprenant construit son univers en se construisant. Une telle approche de la singularité sociale des sujets opère une inversion du paradigme totalisant en sociologie. On peut alors considérer que les « cas singuliers » sont révélateurs de la dynamique complexe engageant les individus et divers contextes socialisateurs. Le contexte du LP, par ses contenus scolaires et professionnels, par la spécificité des pratiques pédagogiques qui s'y exercent... façonne aussi la scolarité. Une autre manière de « contextualiser » l'expérience scolaire serait de problématiser le rapport aux savoirs chez les enseignants de I.P. C'est l'objet d'un travail de recherche en cours.

Aziz JELLAB  
IUFM Nord-Pas-de-Calais  
Équipe ESCOL, Paris 8

## BIBLIOGRAPHIE DES RÉFÉRENCES CITÉES

AGUIHON, C., 1994, *L'enseignement professionnel. Quel avenir pour les jeunes ?* Paris : Les Éditions de l'Atelier.

- BARRÈRE, A., 1997, *Les lycéens au travail*, Paris : Presses universitaires de France.
- BAUTIER, E. et ROCHEX, J.-Y., 1998, *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Paris : A. Colin.
- CHARLOT, B., 1987, *L'école en mutation*, Paris : Payot.
- CHARLOT, B., 1997, *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*, Paris : Anthropos.
- CHARLOT, B., 1999, *Le rapport au savoir en milieu populaire. Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*, Paris : Anthropos.
- DEMAILLY, L., 1991, *Le collège, crise, mythes, métiers*, Lille : Presses universitaires de Lille.
- DE QUEIROZ, J.-M., 1995, *L'école et ses sociologies*, Paris : Nathan.
- DUBAR, C., 1991, *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : A. Colin.
- DUBET, F., 1994, *Sociologie de l'expérience*, Paris : Le Seuil.
- GRIGNON, C., 1971, *L'ordre des choses*, Paris : Minuit.
- JELLAB, A., 1997, *Le travail d'insertion en Mission locale*, Paris : L'Harmattan.
- JELLAB, A., 1998, De l'insertion à la socialisation. Mission locale, jeunes 16-25 ans et problématique de l'exclusion, *Formation-emploi*, n° 62, p. 33-47.
- JELLAB, A., 2000, *Scolarité, rapport aux savoirs et à la socialisation professionnelle chez les élèves de CAP et de BEP*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation (sous la direction de Bernard Charlot), Université de Paris 8.
- JELLAB, A., 2001, a, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris : Presses universitaires de France.
- JELLAB, A., 2001, b, Pour une sociologie des formes de rapport aux savoirs : à propos de l'expérience scolaire des élèves de lycée professionnel, *Revue suisse de sociologie*, 27/3, p. 421-440.
- LAHIRE, B., 1999, L'Homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu, *Sciences humaines*, n° 91, p. 30-33.
- LAUTREY, J., 1980, *Classe sociale, milieu familial et intelligence*, Paris : Presses universitaires de France.